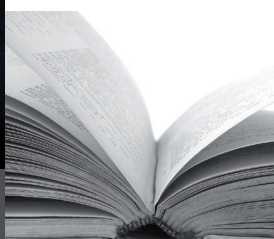


Volume 2 n° 4



Mot de la présidente

Sommaire

Mot de la présidente	1
Nouvelles des sections.....	4
À votre tour	6
Twittexte : un exemple de scénario	6
L'enseignement de la morphosyntaxe à l'oral : un véritable défi!	15
« Je suis nul en orthographe »	20
TIC TIC TIC L'enseignement du français à l'heure des TIC	23
Le <i>Portail</i> fait peau neuve...pour vous	26
Quelles sont les connaissances, les représentations et les opinions d'élèves de 4 ^e et 5 ^e secondaire sur le français au Québec?	28
Entrevue	29
Chronique orthographique	34
Francofête 2012	35
Conseil d'orientation	36

Une fin de classes sur fond de crise

*Si la jeunesse n'a pas toujours raison, la société qui la méconnaît
et qui la frappe a toujours tort.* François Mitterrand dans son
discours à l'Assemblée nationale, le 8 mai 1968

Pour les enseignants, les professeurs et leurs élèves ou leurs étudiants, le mois de juin signifie la fin des classes, le début des vacances. Ce mois de juin 2012 signifie toutefois bien autre chose pour plusieurs d'entre nous. Depuis plus de 110 jours en effet, plusieurs sessions sont en suspens à cause d'une grève qui n'en finit plus. Depuis plus de trois mois, plus de 175 000 étudiants tentent de se faire entendre et dénoncent l'augmentation de 82% des frais de scolarité qu'on veut leur imposer. Depuis près de 20 semaines, des manifestations regroupant des étudiants, des parents et des grands-parents, des professeurs et des travailleurs ont lieu dans les rues de Montréal et de Québec. Depuis plus de 40 jours, c'est chaque soir que les citoyens descendent dans les rues, partout au Québec et même ailleurs sur la planète, pour crier leur colère et pour attirer l'attention, à coup de cuillère sur une casserole, sur une loi qui veut les faire taire.

La plus grosse de ces manifestations, réunissant plus de 250 000 personnes, a eu lieu à Montréal le 22 mai dernier, après que le gouvernement ait imposé une loi spéciale, la loi 78¹, qui encadre de façon abusive le droit de manifester et qui menace la liberté d'association. Cette loi, en plus d'être exagérément répressive, contient un article qui vise particulièrement un seul citoyen du Québec, un des leaders étudiants (l'article 32), ce qui est tout à fait inacceptable². Cette loi injuste et injustifiée (sauf peut-être les articles de la section II



<http://www.aqpf.qc.ca>

Coordonnatrice :
Godelieve De Koninck,
g.dekoninck@videotron.ca

Conception graphique :
Sylvie Côté

Mot de la présidente

Mot de la présidente



concernant la suspension de la session d'hiver) brime la liberté d'expression des citoyens, donne tous les pouvoirs aux forces policières et à la ministre de l'Éducation (voir l'article 9), en plus d'infliger des amendes excessives et de transférer le fardeau de la preuve sur les citoyens qui osent manifester. Cette loi, qualifiée « d'abus de pouvoir »³ par les uns, de « dérive autoritaire »⁴ ou de « déclaration de guerre aux étudiants »⁵ par les autres, est choquante, déraisonnable et disproportionnée. Plusieurs l'ont dit et écrit depuis son adoption le 18 mai dernier, d'Amnistie internationale⁶ au Barreau du Québec⁷, en passant par les juristes⁸, les historiens⁹, plusieurs enseignants¹⁰ et de nombreux journalistes¹¹. Même l'ONU¹² s'inquiète de ce qui se passe ici depuis l'adoption de cette loi inique.

Mais plus encore que l'adoption de cette loi, c'est le mépris et l'arrogance du gouvernement qui blessent. Plus encore que les coups de matraque, les poivres et les gaz, c'est la condescendance et la mésestimation qui choquent. Depuis le début du conflit, on s'est ingénié à dénigrer les étudiants, à les traiter d'enfants-roids et de bébés gâtés, on a tenté de diviser pour mieux régner, on a monté en épingle des faits isolés de casseurs, on a associé jeunes et

violence. On s'est moqué des étudiants avec hauteur devant un parterre de gens d'affaires pendant que des jeunes se faisaient charger par la police à l'extérieur. Par trois fois on a fait croire à des négociations alors que les dés semblaient déjà joués. On a démonisé un porte-parole charismatique pour tenter de se donner une légitimité dans ses attaques.

Avec la loi 78, ce sont maintenant tous les citoyens qui sont méprisés et passibles d'amendes salées. Cette loi matraque est une menace à la démocratie et à notre liberté d'expression. J'admire ces jeunes – et moins jeunes maintenant – qui descendent dans la rue chaque soir pour crier à l'injustice et à la trahison. Je me réjouis de cette parole qui se réveille, qui s'anime et qui occupe l'espace. Je remercie ces jeunes, que j'aime en tant que professeure, en tant que mère et en tant que citoyenne, qui nous donnent une leçon de courage et de détermination. Je les remercie d'être ce qu'ils sont et de défendre leurs idéaux de façon intelligente, originale et colorée depuis près de 4 mois. Comme le disait Olivier Roy, professeur de philosophie, dans une entrevue accordée à Rima Elkouri le 30 mai dernier, « Se tenir ainsi debout, soir après soir, par pure conviction, alors qu'on déploie des forces paramilitaires

pour vous faire taire et vous casser, même si tout ça fait terriblement peur et mal, ce n'est pas rien. »¹³

L'été sera sans doute chaud et l'automne sera certes agité si les négociations ne reprennent pas, mais le paysage québécois ne sera plus le même après ce printemps étudiant qui s'éternise. En attendant, je nous souhaite à toutes et à tous de belles et bonnes vacances d'été!

Suzanne Richard, présidente

N.B. Cet éditorial reflète mon opinion personnelle sur la crise sociale qui secoue le Québec. Vous êtes invités à y réagir sur la page Facebook de l'AQPF où ce texte est déposé.

- 1 <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-78-39-2.html>
- 2 La loi 78 lève en effet toutes les injonctions, mais maintient les outrages aux tribunaux. Hors une seule cause d'outrage au tribunal existait au moment de la mise en vigueur de la loi : celle de Gabriel Nadeau Dubois.
- 3 Éditorial de Bernard Descôteaux, Le Devoir du 19 mai <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/350475/loi-78-abus-de-pouvoir>
- 4 Chronique de Rima Elkouri, La Presse du 24 mai <http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/rima-elkouri/201205/24/01-4528118-je-ne-suis-pas-objective.php>
- 5 Article d'Antoine Robitaille, Le Devoir du 18 mai <http://m.ledevoir.com/politique/quebec/350413/titre>

- 6 Une dérive dans la protection des droits fondamentaux : Amnistie internationale s'oppose à l'adoption du projet de Loi 78 http://amnistie.ca/site/index.php?option=com_content&view=article&id=17683%3Aune-derive-dans-la-protection-des-droits-fondamentauxn-amnistie-internationale-soppose-a-ladoption-du-projet-de-loi-78&catid=27%3Acommuniquelocaux&Itemid=73
- 7 La Presse du 18 mai <http://www.lapresse.ca/actualites/dossiers/conflit-etudiant/201205/18/01-4526572-projet-de-loi-78-une-atteinte-aux-droits-fondamentaux-dit-le-barreau.php>
- 8 Le Devoir du 28 mai <http://www.ledevoir.com/societe/education/351063/des-juristes-en-toge-marchent-ce-soir-contre-la-loi-78>
- 9 Le Devoir du 18 mai <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/350424/les-historiens-quebécois-denoncent-la-loi>
- 10 Par exemple la lettre ouverte publiée dans Le Soleil du 23 mai <http://www.lapresse.ca/le-soleil/opinions/points-de-vue/201205/23/01-4527774-loi-78-un-odieux-detournement-de-lesprit-des-chartes.php>
- 11 Entre autres Josée Legault dans le Voir du 17 mai <http://voir.ca/josée-legault/2012/05/17/une-grave-erreur/> ou Vincent Marissal dans La Presse du 23 mai http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/vincent-marissal/201205/23/01-4527782-un-gouvernement-depasse-et-inadequat.php?utm_catégorieinterne=trafficdrivers&utm_contenuintern e=cyberpresse_B40_chroniques_373561_accueil_POS1
- 12 Voir le communiqué émis le 30 mai dénonçant entre autres les arrestations massives du 24 mai http://www.unog.ch/unog/web-site/news_media.nsf/%28httpNewsByYear_en%29/4546E4DAB0DF99FC1257A0E005EC438?OpenDocument&cntxt=E87E1&cookieliang=fr
- 13 La Presse du 30 mai <http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/rima-elkouri/201205/30/01-4529910-le-prof-de-philo-et-ses-lunettes-de-ski.php>

Nouvelles Nouvelles

Nouvelles des sections

Québec-Est-du-Québec

La section Québec-et-Est-du-Québec consacre présentement toutes ses énergies à l'organisation du prochain congrès de l'Association. Erick Falardeau en assume la coordination et voici les membres de son équipe :

- Madeleine Gauthier (responsable de la thématique)
- Marie-Hélène Marcoux (responsable du précongrès)
- Suzanne-G. Chartrand (co organisatrice du précongrès)
- Cathy Boudreau (responsable des ateliers pour le secondaire)
- Marie-Pierre Dufour (co responsable des ateliers pour le secondaire)
- Audrée Laperrière (responsable des ateliers pour le primaire)
- Josée Cadieux-Larochelle (responsable des ateliers pour le collégial)
- Isabelle Péladeau (responsable du volet commandites et exposants)
- Pascal Riverin (responsable de la technique)

Tous les membres de l'AQPF et toutes les écoles du Québec recevront au début du mois de septembre une brochure de présentation du congrès qui comprendra l'ensemble des activités et des ateliers qui seront offerts entre le 30 octobre et le 2 novembre.



Nous avons également organisé en avril un atelier de formation sur l'enseignement et l'évaluation des stratégies de lecture animé par Erick Falardeau. 25 personnes ont participé à cette activité.

Au plaisir de vous recevoir à Québec l'automne prochain,

L'équipe de la section Québec-et-Est-du-Québec

Nouvelles Nouvelles

Montréal-et-Ouest-du-Québec

Une autre année scolaire est sur le point de se terminer et il est temps de faire notre bilan annuel. Dans la section Montréal-et-Ouest-du-Québec, cette année, nous avons eu l'occasion de pouvoir assister à des ateliers portant sur l'intégration de l'humour en classe de français et sur la nouvelle *Progression des apprentissages* en français au secondaire. Malheureusement, faute de participants, nous avons dû annuler un atelier sur la mise en place d'ateliers d'écriture créative en classe. À partir de maintenant, nous nous lançons dans la grande aventure de l'organisation du congrès de 2013 qui aura lieu au Fairmont Reine Elizabeth à Montréal du 12 au 15 novembre de cette même année. Nous allons travailler sur la thématique dans les mois qui viendront. Vous aurez le plaisir de la découvrir lors de notre prochain congrès à Québec. Serez-vous des nôtres en novembre 2013?

D'ici là, comme nous souhaitons répondre aux besoins de formation des membres de notre section, prenez le temps de savourer l'été qui s'en vient et de réfléchir à ce que vous souhaitez comme activité pédagogique pour l'an prochain. En effet, nous sommes très intéressés à connaître ce qui vous passionnerait pour la prochaine année en ce qui a trait à l'enseignement du français. Avez-vous besoin d'idées pour renouveler votre liste de romans pour vos élèves? Besoin d'activités pour utiliser efficacement votre TBI en français? Besoin de stratégies pour rejoindre vos élèves ayant des difficultés d'apprentissage? Écrivez-nous! Nous attendons vos suggestions. Profitez de ces derniers moments avec vos élèves. Ce sont des moments intenses et magiques.

Bon été!

Geneviève Messier

Présidente de la section Montréal-et-Ouest-du-Québec

aqpfmontreal@videotron.ca

Centre-du-Québec

Au terme du congrès 2011, trois des sept membres de la section Centre-du-Québec – Caroline Gerbeau, Karène Lapointe et Louise Mathon – ont souhaité se retirer de la section pour mieux se consacrer à leurs élèves. Nous les remercions vivement de leur investissement dans notre équipe durant les deux ans précédant le congrès et pendant l'évènement. Deux autres membres – Carolyne Labonté, ainsi que notre présidente, Isabelle St-Hilaire – ont décidé, quant à elles, de prendre un repos bien mérité et de remettre à l'automne le moment de décider de la nature de leur investissement dans l'AQPF. Il se pourrait fort bien que l'une ou l'autre de ces personnes soient au rendez-vous du prochain congrès de la section

Centre-du-Québec. La préparation de l'évènement 2011, bien que fort prenante, a été exaltante, et plusieurs sont disposées à prêter main forte à l'équipe qui se reconstituera dans les prochains mois. D'ici-là, Nathalie Laccelle et moi-même gardons le fort et serons ravies d'accueillir toute personne du milieu de l'éducation ayant à cœur l'enseignement du français. Ainsi, si vous êtes enseignant ou enseignante au primaire, au secondaire ou au cégep, conseiller ou conseillère pédagogique, etc., vous êtes bienvenus dans la section!

Bel été à tous!

Christiane Blaser



Twittexte : un exemple de scénario

Twitter, c'est bien

Contrairement au blogue, qui correspond à un site Web généralement publié par un seul individu et que les abonnés doivent aller visiter pour pouvoir le commenter, le microblogue Twitter est un outil servant à diffuser en temps réel de brefs messages d'au plus de 140 caractères. Ce faisant, les interactions entre les microblogueurs sont plus nombreuses. Malgré le nombre limité de caractères, le microblogue apparaît en pédagogie comme un espace de création et de partage, ainsi qu'un lieu propice à des expérimentations de procédés stylistiques diversifiés comme le proverbe, la maxime, le haïku, le mode d'emploi et même le télégramme !

Cependant, les enseignants ont remarqué que Twitter n'arrive pas toujours à combler toutes leurs attentes. D'abord, les pistes d'utilisation pédagogiques sont restreintes puisqu'il n'existe pas encore de réservoir d'expertises validés sur le terrain. Ensuite, l'outil, dans sa facture actuelle, est peu adapté à une exploitation pédagogique optimale : il ne comporte aucune instance de contrôle et permet peu de rétroaction pédagogique. Enfin, Twitter étant un médium social ouvert, des problèmes de sécurité et de confidentialité viennent quelque peu bousculer l'espace intime de l'acte pédagogique lui-même. Plusieurs enseignants ayant manifesté leur désir de commenter et de corriger les productions écrites des élèves avant leur diffusion sur le fil Twitter, il devenait pertinent de créer

une interface de travail sécurisée qui leur permettrait de les rassembler sans intrusion dans un espace virtuel sécuritaire.

Mais encore...

Les limites de Twitter deviennent donc vite des contraintes pour les enseignants. Certains d'entre eux, les plus audacieux, les plus doués et les plus patients, arrivent à en tirer un parti extraordinaire. L'expérience décrite par Nathalie Couzon¹ ou encore celles que rapporte Jean-Michel Le Baut² dans son dossier « Twittératures » sont significatives : des pratiques innovantes émergent au contact de Twitter si bien qu'elles se rassemblent désormais dans un véritable réseau de « Twittclasses

1 Lien vers le billet du blogue de Nathalie Couzon qui explique la genèse du projet :

<http://randonnee.effetdesurprise.qc.ca/?p=1312>. Lien vers le document publié par Bertrand Formet (accompagnateur TICE et conjoint d'Amandine, la prof française) en France qui explique le projet :

http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/pro-jet_140etplus.pdf.

2 Jean-Michel Le Baut, Le café pédagogique, « Dossier : twittératures », http://www.cafe-pedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/Pages/2011/124_DossierTwittératures.aspx



francophones³ ». Les formules abondent à tous les ordres d'enseignement et dans toutes les matières : on saisit rapidement que les enseignants volontaires n'ont décidé de retenir que les aspects positifs du microblogue, mettant en veilleuse ses irritants plutôt que de se priver des ressources et des énergies qu'il génère.

Les irritants de Twitter

À proprement parler, Twitter n'est pas un outil pédagogique. Les enseignants qui l'utilisent développent des *modus operandi* personnels avec leurs élèves. On utilise des mots clics, des balises (#), mais le processus est ardu et il pollue le fil d'écriture de caractères surnuméraires inutiles du point de vue pédagogique. De plus, les interventions du maître ou des autres élèves en arrivent à s'entremêler sur le fil au point de s'y dissoudre et la cueillette par l'enseignant de toute séquence, qu'elle soit narrative ou poétique, demande un temps fou en faisant souvent intervenir des logiciels spécialisés tel *Storify*.

Un logiciel inspiré par l'action pédagogique : Twitttexte

Ces constations ont permis l'émergence d'une réflexion qui devait conduire à la conception d'un logiciel (*Twitttexte*) inspiré de Twitter, qui en ait toutes les forces (interactivité, temps réel, partage) et auquel on ajoute d'autres caractéristiques susceptibles de pallier ces inconvénients. La recherche-action que l'Institut de twittérature comparée a proposée au ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport a permis de :

1. déterminer les conditions optimales d'utilisation en classe d'une plateforme de microblogue inspirée de Twitter ;
2. développer une interface de travail sécurisée dans laquelle élèves et enseignants se rassemblent sans intrusion dans un espace virtuel d'apprentissage commun ;
3. mettre au point un protocole de suivi pédagogique favorisant le développement de compétences en écriture.

Lacunes de Twitter	Ajout de fonction
difficulté de retrouver le fil des interventions de l'élève	chaque élève a un compte personnalisé autonome sans pollution du fil général
impossibilité d'écrire un texte de plus de 140 caractères	possibilité d'agrandir (ou de rapetisser) le nombre de caractères dans la zone de saisie
aucun outil pour déposer des documents pédagogiques de référence	outil de dépôt de documents multimédia de toutes natures
absence de zones de saisie pour les consignes du travail	zones de textes réservées à la rédaction des consignes du devoir
aucune traçabilité des interventions du professeur	chaque tweet produit par l'élève peut être accompagné d'un « de correction »
aucune interface pour composer le plan du texte	interface permettant de créer la structure du texte par blocs et sous blocs de texte
aucun outil de gestion de groupes : difficulté de rassembler les élèves d'une même classe	les élèves sont regroupés dans un même fichier
aucun mécanisme permettant à l'élève de parfaire son texte par brouillons successifs	possibilité de reprendre un premier tweet, de le faire suivre du second, etc.
aucune référence quant à la durée du travail en cours	gestion des travaux par mode de calendrier : date de début - date de remise

3 <http://twittclasses.posterous.com>

Le projet, dans sa composante informatique, a conduit à l'élaboration d'un prototype fiable et validé, respectant les normes de sécurité communément admises dans les commissions scolaires. Sur le plan de la recherche, le projet aura permis de documenter et de valider, au moyen d'expérimentations en classe avec des enseignants, des exercices d'écriture inspirés de l'interface de Twitter. Les expérimentations en classe ont fait l'objet de commentaires d'évaluation de la part des enseignants participant au projet et ont été instantanément transposés dans divers scénarios pédagogiques. Plusieurs scénarios se sont ainsi succédés, chaque scénario correspondant à des objectifs précis (des problèmes à résoudre) liés à une compétence d'écriture.

Pendant toute la période de validation du prototype, le comportement observé des élèves ainsi que les observations fournies par les enseignants ont mis en lumière des composantes logicielles qu'il faudrait peaufiner et améliorer notamment sur le plan de :

• LA RÉTROACTIVITÉ

Bien que les fonctionnalités actuelles de rétroactivité permettent à l'enseignant d'intervenir isolément auprès de chaque élève, le suivi et l'archivage de ces boucles d'apprentissage manquent de flexibilité. Des correctifs pourraient être apportés à la gestion de la base de données.

• L'INTERACTIVITÉ

À l'image des médias sociaux, dont les élèves saisissent bien la mécanique interactive des rouages, l'ajout de fonctionnalités qui permettraient de créer des jumelages d'élève à élève, de classe à classe ou d'école à école paraît nécessaire, car elle multiplierait les contextes des situations d'apprentissage.

• LA CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE

Il serait souhaitable d'ajouter des outils d'aide à la rédaction, dont un correcteur orthographique accessible au gré de l'enseignant, pour chaque profil d'élèves.

• LA CONNECTIVITÉ AUX TBI

L'arrimage de cette interface à tous les modèles de tableaux de bord interactifs nécessite le développement de pilotes dédiés. À défaut, l'élargissement de sa base d'utilisateurs sera limité par les multiples plateformes existantes. La conception et l'adaptation de Twittexte à une plateforme Web dédiée apparaissent nécessaires.

• UNE INTERFACE BILINGUE

La traduction en anglais de l'interface donnerait accès à l'utilisation de cet outil à toutes les clientèles scolaires du Québec : l'outil pouvant servir aussi bien en contexte d'apprentissage de la langue maternelle que de la langue seconde. De là, il n'est pas utopique de croire qu'une interface multilingue puisse également être disponible.

Une approche structurante du texte et des apprentissages

Bloc :

Titre du bloc : Noeud

Description du bloc :

Rédigez trois paragraphes correspondant aux trois éléments suivants : situation initiale, événement perturbateur et dénouement

Sous-bloc :

Titre du sous-bloc : Situation initiale

Nombre de caractère : 160

Sous-bloc :

Titre du sous-bloc : Événement perturbateur

Nombre de caractère : 80

Sous-bloc :

Titre du sous-bloc : Dénouement

Nombre de caractère : 140

Ajouter un sous-bloc



La piste de développement retenue propose une démarche par laquelle l'enseignant doit lui-même bâtir les contenus de l'interface soumis à la classe. Le principe est simple : l'enseignant « crée » littéralement la fenêtre de travail de l'élève : il fournit des liens utiles, précise les limites temporelles de l'exercice, rédige les consignes, décide du nombre de zones de texte nécessaires à la réalisation du travail et fixe le nombre de caractères disponibles dans chacune des boîtes (celui-ci peut varier de 1 à l'infini). Mais surtout, l'enseignant détermine si le travail de l'élève mérite d'être inscrit dans une boucle de rétroaction accompagnée des commentaires motivant sa correction. Si tel est le souhait du professeur, l'élève pourra reprendre son travail et le peaufiner jusqu'à la parfaite maîtrise des compétences souhaitées.

Au cœur même de la forme

La démarche pédagogique privilégiée par Twitttexte vise donc à fournir aux élèves une interface de travail qui reproduit les grands axes structuraux de toute rédaction scolaire. Le professeur peut ainsi décomposer en « blocs » et en « sous-blocs » les parties du texte. L'élève se familiarise dès lors progressivement avec des modèles de textes, des plus simples aux plus complexes. L'enseignant peut aussi déterminer le nombre de blocs et de sous-blocs nécessaires à la rédaction, par exemple l'insertion d'une zone de texte pour la situation initiale, d'une autre pour l'événement perturbateur et d'une dernière pour le dénouement du microrécit. Ici, les modèles peuvent varier à l'infini.

Ouvrir les 140 caractères

En outre, le professeur peut ouvrir la zone de caractères afin d'en augmenter le nombre. On peut ainsi agrandir la zone de caractères selon le nombre souhaité afin de soutenir une production textuelle augmentée. On évite ainsi de limiter la créativité à une contrainte technique prédéterminée. En modifiant à sa guise le nombre de caractères de chacune des zones de texte, on augmente d'autant le registre

des défis d'écriture possibles : les stratégies d'utilisation sont alors ouvertes aux besoins de chaque clientèle et la créativité pédagogique est illimitée.

Le résumé ou l'écriture minuscule

Dans un article précédent, nous avons fait état de thèmes d'écriture féconds⁴. Tous ces exercices proposent la construction de petits textes en expansion : procédant du plus court au plus grand, les élèves ajoutent des caractères jusqu'à en atteindre la limite ultime de 140. Afin d'illustrer la versatilité de Twitttexte, nous aimerions maintenant présenter une démarche pédagogique qui propose de faire exactement le contraire, en soustrayant plutôt qu'en ajoutant, en *contractant* plutôt qu'en *déployant* : il s'agira ici de circuler du considérable au minuscule en passant progressivement du plus large au plus dense jusqu'à l'aboutissement d'un petit résumé de texte de 140 caractères très exactement.

Le résumé : un exercice de brièveté

Twitter est l'outil par excellence pour pratiquer une pédagogie du résumé de texte : d'abord, il nous force à la brièveté, puis il nous permet rapidement de nous motiver pour ne saisir que l'essentiel. Plus qu'un simple raccourci, le résumé dans Twitter est aussi un test de lecture, car, pour bien résumer la pensée d'un auteur, il faut être capable de la bien saisir⁵.

C'est ainsi qu'est née sous la plume de deux étudiants américains la *twittérature* première

4 Ces thèmes ont déjà été décrits par Annie CÔTÉ dans un précédent article des *Cahiers de l'AQPF*.

5 Il faut absolument consulter le projet i-voix (<http://www.i-voix.net/article-livre-numerique-twittroman-l-etranger-75510520.html>) projet dans lequel des lycéens « se sont lancés le défi de réécrire le roman de Camus (i.e. *L'étranger*) sous forme de tweets ». Le projet témoigne d'une brillante créativité pédagogique et d'une maîtrise exceptionnelle des TIC.



mouture⁶, un exercice d'écriture visant à résumer les grandes œuvres littéraires de l'humanité en petits fragments de 140 caractères ou moins. Mais les auteurs ont fait plus que résumer la pensée de l'œuvre source, ils en ont modifié l'écriture de manière à adapter la narration ou le sujet à un style qui soit plus près de la langue des usagers de Twitter en utilisant des abréviations textos par exemple. Ici, ce ne sera pas le cas : on suggérera plutôt à l'élève de coller au style du texte source, comme si c'était l'auteur lui-même qui en avait rédigé le condensé. Bien entendu, il devra en rapporter les grandes lignes de force du sens de façon nette et simplifiée : le sens global du texte devra apparaître dans une sorte d'évidence immédiate pour le lecteur et en conservant certaines marques stylistiques.

Michel Tournier avait remarquablement illustré cette démarche. Il publie d'abord *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* (1967), puis *Vendredi ou la vie sauvage* (1971). Le premier roman s'adresse à un public adulte et comprend 320 pages. Le second en est une adaptation pour la jeunesse et fait 192 pages. Le passage d'un roman à l'autre révèle des habiletés d'écriture et de synthèse remarquables qui servent la pédagogie du résumé. Tournier ne fait pas que rapetisser l'histoire : il lui donne un nouveau corps en la faisant servir par de nouveaux mots. On n'assiste pas seulement ici à un travail de rapetissement du texte, mais à une réécriture profonde. L'esprit du texte s'en trouve servi, mais la lettre, elle, change : il s'agit d'une opération qui mobilise des ressources stylistiques considérables et qui déploie un arsenal de méthodologie du condensé et de rhétorique.

Découpage, sélection, contraction, synthèse, équivalence lexicale, synonymie et litote ne sont que quelques-uns des procédés dont se serviront les élèves. Cet aspect particulier de la compétence d'écrire (la contraction) pourra vraisemblablement être suivi de son contraire (l'expansion, comme l'ont déjà pratiqué les Oulipiens avec la *littérature définitionnelle*) : les deux procédés révélant deux postures d'écriture fondamentales.

Mais ce qui est visé ici, c'est un processus plutôt qu'un résultat. Demander à l'élève de rédiger un petit résumé dans un format aussi petit que la fenêtre de saisie de Twitter l'obligera à procéder à de nombreuses substitutions de mots. Le gain pédagogique ici est inestimable puisqu'en cours de route l'élève aura à passer en revue l'ensemble des équivalences synonymiques d'un champ lexical défini afin de s'approcher le plus près possible de l'idée maîtresse du texte source. Résoudre le défi du résumé par de micro fragments d'écriture est, croyons-nous, une des étapes essentielles pour tous ceux qui désirent maîtriser l'art de la synthèse.

Modéliser le devoir

Twitttexte permet au professeur de définir une grille de saisie du texte que l'élève doit rédiger. Pour les étapes du parcours que nous suggérons ici, fixons la limite de caractères des boîtes à 555, 333 et 140 caractères. Bien entendu, seul le contenu de la dernière boîte sera publié sur Twitter.

6 Emmett RENSIN et Alexander ACIMAN, *La twittérature*, Paris, Éditions Saint-Simon, 2010, 236 pages.

La deuxième manière de faire de la twittérature consiste non plus à résumer des textes, mais à se servir de Twitter pour en créer de nouveaux. C'est cette manière qui fait l'objet d'étude de l'Institut de twittérature comparée (<http://www.itc-twittérature.org>).



Votre tour



Votre tour

Trois versions d'un même texte :

Titre du bloc :

Description du bloc :

B *I* U ABC x₂ x²

Font Family Font Size

Vous devez résumer trois fois, en réduisant chaque fois le nombre de caractères le texte d'Albert Camus : Noces à Tipasa. Votre premier résumé doit comporter 555 caractères. Le deuxième 333 et le dernier 140 pile poil.

C'est ce dernière version que vous publierez sur Twitter.

Premier état du texte : 555 caractères :

Titre du sous-bloc :

Nombre de caractères :

Deuxième état du texte :

Titre du sous-bloc :

Nombre de caractères :

Dernière mouture en 140 caractères :

Titre du sous-bloc :

Nombre de caractères :

[Ajouter un sous-bloc](#)

[Ajouter un bloc](#)

[Enregistrer le travail](#)

L'enseignant crée l'interface de travail de l'élève : consignes, zones de textes et nombre de caractères



Votre tour



Votre tour

Écrire en *rapetissant* le texte source

L'opération de découpage du texte source en ses fragments essentiels prend alors l'allure de cueillette. Cette matière préliminaire si on veut, devra être condensée encore une fois de manière à compresser davantage les premières. L'élève procède ainsi en trois étapes et autant de textes annotés par le professeur.

Lecture → Extraction → Compilation → Soustraction → Ajustement → Écriture finale

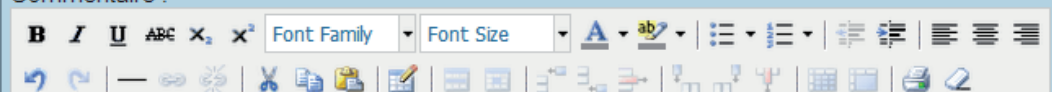
Trois versions d'un même texte :

Premier état du texte : 555 caractères :

Date : 2012-05-29 - 08:36

La mer. La chaleur. La montagne au loin. Tiens ! C'est le Chenoua, cette masse sombre qui vient s'accroupir dans la mer luisante comme un miroir. Puis les fleurs, toutes les fleurs : les hibiscus, les bougainvillées, les rhododendrons et leurs odeurs. Mais il faut plonger dans la mer, cette glu froide qui saisit le corps et délie l'esprit. Et au sortir de l'onde, ce sont les ruines qui s'imposent. Avec le lourd canevas des histoires croisées qui font de l'Algérie une terre propice pour accueillir tous les mythes. Mais en avons-nous

Commentaire :



Attention ! Vous déviez sensiblement du propos de l'essai. Faites apparaître la pensée de Camus plus que les sensations.

Cochez si vous désirez que l'élève modifie ce texte à nouveau :



Ajouter un commentaire général

Note : / 100

Soumettre les commentaires

Approuver

Fenêtre de correction de l'enseignant : il peut inscrire des commentaires, demander à l'élève de reprendre le travail ou ajouter une note

Tout au long du processus, on suggère à l'élève d'appliquer les opérations de bonification textuelle habituelles :

1. adjonction : ajouter un mot, une lettre,
2. suppression : enlever un mot, une lettre, un caractère,
3. permutation : déplacer un mot,
4. substitution : remplacer un mot (faire appel au dictionnaire des synonymes).

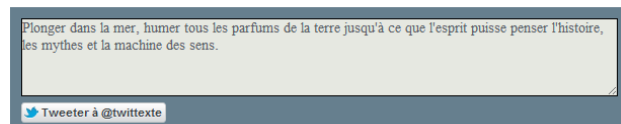
Le résumé de texte sur Twitter peut certes se faire seul ou en équipe. Mais nous préférons de loin suggérer un travail individuel pour l'écriture proprement dite bien que ce travail ait pu être précédé d'une discussion en groupe. Il en est de même pour la discussion finale qui doit permettre l'évaluation globale des tweets de la classe.

Lire le texte à voix haute

Avant de publier sur Twitter, on demandera à l'élève de le lire à voix haute, question de vérifier si tout se dit clairement. Un texte bien fait se lit sans heurt : il *coule*, il *chante*. Un texte mal écrit trébuche sous la langue, on dirait qu'il ne parvient pas à lever, à s'envoler. Ici, jumeler l'oral et l'écrit constitue donc une excellente stratégie d'appropriation du sens intime où le texte fait corps avec lui-même. L'élève pourra ainsi sentir le rythme de la phrase et être touché par ce rythme, en plus de se familiariser avec l'intonation, la mélodie et l'accent. On se rappellera qu'avant de publier un texte, Gustave Flaubert le faisait toujours passer par l'épreuve du gueuloir. Si le texte se lit et s'entend bien, c'est qu'il est bon et prêt à être publié. Sinon, on le remet sur le métier. Une telle attitude basée sur une approche parfaitement sensorielle et physique de la langue parlée ne doit pas être délaissée par les TIC, car elle maintient toute vive la sensualité de la langue.

S'il s'avérait qu'un seul tweet fut nécessaire pour atteindre les objectifs souhaités, on pourrait mener l'exercice en un seul tweet tout en gardant à l'esprit de ne pas sabrer dans la matière verbale au-delà d'un certain seuil à partir duquel le texte perd toute signification.

Et, à la fin, lorsque vous jugez que le tweet de l'élève a atteint une maturité textuelle suffisante pour être publié, vous lui suggérez de le faire : un bouton Tweeter apparaîtra dans la fenêtre de l'élève lorsque vous aurez approuvé son travail.



Conclusion

La recherche-action menée à l'hiver 2012 a permis de développer un prototype de logiciel inspiré de Twitter en ajoutant des fonctionnalités collant au plus près de l'acte pédagogique. Le prototype, souple et ouvert, peut s'adapter presque à toutes les situations d'écriture.

Perspectives : Twittexte, un outil libre et ouvert

La contrainte objective de Twitter forçant la production de courts textes se prête à l'acquisition de compétences qui peuvent être réinvesties dans la production de textes de petits formats comme le condensé ou le résumé. Ce minimalisme n'est pas un handicap pour l'élève, au contraire.

En contexte pédagogique, cela signifie que la démarche d'apprentissage peut progresser du plus petit des problèmes à de plus grandes unités : du mot, à la phrase, au texte. Et inversement, dans le cas du résumé, du plus grand au plus petit. Il apparaît déjà que le pédagogue saura tirer parti d'un outil qui permet de décomposer l'acquisition de compétences globales en sous-unités, permettant, dans une démarche lente, de passer progressivement du plus simple au plus complexe. La maîtrise de petits fragments jusqu'à leur réinvestissement dans des unités plus grandes (le paragraphe, le texte) épouse les objectifs pédagogiques de maîtrise du texte écrit. Il s'ensuit que des logiciels inspirés de Twitter peuvent supporter une pédagogie

raisonnée qui porte en soi l'énergie du partage qu'on retrouve dans ces médias sociaux qui fascinent tant les jeunes.

Le nouveau modèle de développement que nous avons proposé s'inspire à la fois du logiciel libre et des démarches agiles qui prônent le développement par prototypage en contexte. Le réinvestissement immédiat des résultats dans le réseau s'alimente aussi des nouvelles techniques de travail inspirées par la fréquentation du Web 2.0. Un site pilote réservé à l'utilisation de Twittexte permettra alors de développer une expertise née de la pratique dans une classe réelle. On pourra le consulter dès septembre à l'adresse suivante : <http://www.twittexte.net>

* Jean-Yves Fréchette est le fondateur de l'Institut de littérature comparée.

Annexe

Tweets de @pierrepleau⁷ évoquant sur le mode humoristique une situation de classe branchée tout à fait dans l'esprit du Web 2.0. Tous ces tweets comportent exactement 140 caractères.

La pédagogie vivait une véritable révolution. Le « caractère » remplace désormais le « mot » pour mesurer la longueur des travaux scolaires.

Le dernier examen proposait un court commentaire composé. Le maître s'avança et lut distinctement les trois sujets imposés par le Ministère.

- 1 Dans un texte de 700 caractères (avec citations), commentez en 5 courts paragraphes la phrase suivante : « Rimbaud twittait précocement. »
- 2) Dans un texte de 700 caractères (avec citations), commentez en 5 beaux paragraphes la phrase suivante : « Breton twittait aléatoirement. »
- 3) Dans un texte de 700 caractères (citations comprises), commentez brièvement en 5 paragraphes la phrase suivante : « Proust twittait tôt. »

La classe se rembrunit. Les figures s'allongèrent. Un défaitisme absolu se lut sur le visage des uns, une peur panique sur celui des autres.

Soudain, un SMS agita tous les portables des élèves. « Votre DEC en 5 twitts ! 1 pour l'intro, 3 pour le nœud et 1 dernier pour la finale. »

Peu après aux infos : « Le taux de réussite du DEC est phénoménal. Ne pouvant l'expliquer, le Ministère se félicite néanmoins du résultat. »

⁷ Jean-Yves Fréchette (@pierrepleau), *Tweet rebelle*, Québec, L'instant même, 2011, pp. 67-68.



L'enseignement de la morphosyntaxe à l'oral : un véritable défi!

Carine Bertrand *

Les communications publiques des différents acteurs du conflit qui oppose depuis plusieurs semaines le gouvernement du Québec aux étudiants en réaction à leur refus d'accepter la hausse des droits de scolarité mettent de l'avant l'importance des compétences à l'oral pour articuler clairement sa pensée. Les prises de parole de nombreux jeunes ont été l'occasion d'observer leur aptitude à s'exprimer pour défendre leurs idées. L'objectif de cet article n'est pas de s'immiscer dans le débat, mais de constater qu'au-delà des prises de position des uns et des autres et de la qualité générale de la langue entendue de plusieurs jeunes interviewés dans les médias, certains d'entre eux ont semblé éprouver de la difficulté à maîtriser la morphosyntaxe à l'oral tel qu'illustré par les exemples du tableau 1.

Tableau 1 : Exemples d'erreurs liées à la maîtrise de la morphosyntaxe à l'oral chez des élèves de 5^e secondaire, d'études collégiales et universitaires entendus dans les médias.

Qu'est-ce que la morphosyntaxe à l'oral ?

La maîtrise de la langue orale peut être définie par trois compétences (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998) :

- 1) la compétence communicative (registre de langue et interaction avec l'auditoire);
- 2) la compétence discursive (organisation du discours);
- 3) la compétence linguistique.

Cette dernière comprend la voix (diction et faits prosodiques) et la langue qui, elle-même, est définie par trois composantes : le lexique, la morphosyntaxe et la capacité de se reprendre ou de se corriger lors d'erreurs occasionnelles (métacognition).

Ainsi, la morphosyntaxe à l'oral inclut des éléments ayant trait au genre et au nombre des mots, aux accords en genre et en nombre, aux conjugaisons et terminaisons verbales, à la grammaticalité des énoncés, aux structures syntaxiques, aux subordinations, aux connecteurs, à la concordance des temps, au style indirect et à la pronominalisation.

Tout enseignant qui désire vraiment améliorer la compétence à communiquer oralement de ses élèves peut se référer aux éléments des trois compétences ainsi qu'aux exemples proposés pour cerner les éléments à travailler. Le tableau 2 présente d'ailleurs d'autres exemples

Non maîtrise de la morphosyntaxe	Maîtrise de la morphosyntaxe
C'est nous qui va vivre avec les conséquences.	C'est nous qui allons vivre avec les conséquences.
Il faut que les étudiants croivent à leur avenir.	Il faut que les étudiants croient en leur avenir.
Ça m'étonne que les associations ont comme signé.	Ça m'étonne que les associations aient signé.
C'est nous qui le font .	C'est nous qui le faisons .
C'est nous qui le disent .	C'est nous qui le disons .
On veut que vous comprenez la situation.	On veut que vous compreniez la situation.
C'est intéressant que vous faites référence à cela.	C'est intéressant que vous fassiez référence à cela.
J'ai hâte qu'on peuve retourner en classe.	J'ai hâte qu'on puisse retourner en classe.
Ça s'est peut que j' aille un cours lundi matin.	C'est possible que j' aie un cours lundi matin.
Qu'elle s'en alle si elle n'est pas d'accord.	Qu'elle s'en aille si elle n'est pas d'accord.



liés à la morphosyntaxe à l'oral dont il est possible de s'inspirer pour la préparation de l'enseignement.

Tableau 2 : D'autres exemples d'erreurs liées à la maîtrise de la morphosyntaxe à l'oral entendues lors de conversations.

Non-maitrise de la morphosyntaxe à l'oral	Maitrise de la morphosyntaxe à l'oral
J'attends l'autobus, la 51, car j'ai une avion à prendre à l'aéroport.	J'attends l'autobus, le 51, car j'ai un avion à prendre à l'aéroport.
La décision que j'ai pris était la bonne.	La décision que j'ai prise était la bonne.
Toute le monde sont d'accord.	Tout le monde est d'accord.
Ces personnes sont motivées, ils ont participé à . . .	Ces personnes sont motivées, elles ont participé à . . .
Ce que je te parlais ce matin. Sortez les livres que vous avez besoin pour faire l'exercice.	Ce dont je te parlais ce matin. Sortez les livres dont vous avez besoin pour faire l'exercice.
J'étais comme fâchée et genre , je lui ai dit que c'est comme assez, c'est comme .	J'étais fâchée et je lui ai dit que c'était assez.
Je m'ai égratigné la main quand j'ai tombé et je M'ai fait mal. Désolé, je m'ai trompé.	Je me suis égratigné la main quand je suis tombé et je me suis fait mal. Désolé, je me suis trompé.

Pourquoi travailler les compétences à l'oral ?

Selon le Programme de formation de l'école québécoise, chaque élève doit acquérir des compétences en lecture (lire et apprécier des textes variés), en écriture (écrire des textes variés) et savoir communiquer oralement selon des modalités variées. Or, selon des données récentes (Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005), il appert que, parmi les 70% de jeunes qui terminent leurs études secondaires, une forte proportion n'atteint pas le niveau attendu de maîtrise du français écrit et oral, c'est donc dire que les jeunes ne sont pas en mesure de démontrer la maîtrise des compétences essentielles pour bien fonctionner dans la société, notamment s'exprimer dans un registre de langue standard, écrire, lire et comprendre des textes variés.

Un réel enseignement de l'oral constitue un moyen efficace d'améliorer la compétence langagière des élèves. En effet, des liens entre l'oral, la littératie et la réussite scolaire et professionnelle future des élèves ont été clairement démontrés (Davault, 2011). La littératie, souvent confondue avec l'alphabétisation, est la capacité d'utiliser le langage et les images pour parler, écouter, calculer, lire, écrire, se représenter le monde et penser de façon critique afin de bien fonctionner dans la société (Dumais, 2011a). L'alphabétisation, pour sa part, est moins vaste et constitue « une habileté ou une compétence dans l'utilisation du code écrit » ou « l'enseignement ou l'apprentissage de base du code écrit (lecture, écriture, calcul » (Legendre, 2005 cité dans Dumais, 2011a). Par conséquent, vouloir améliorer la littératie par un enseignement plus rigoureux des compétences à l'oral nous apparaît un défi des plus stimulants à relever.



Pourquoi l'enseignement de l'oral est-il si peu présent à l'école ?

1. L'oral et l'écrit détiennent des statuts différents

Contrairement à l'écriture ou à la lecture, l'oral est souvent vu comme un phénomène naturel acquis par l'enfant dans sa famille bien avant son entrée à l'école (Préfontaine, Lebrun, Nachbauer, 1998), ce qui pourrait expliquer en partie pourquoi l'école s'en est peu préoccupée jusqu'à récemment.

2. La maîtrise des registres de langue et des habiletés à l'oral

Il n'y a pas qu'un seul et unique registre en langue orale. Différents auteurs sont d'avis que le locuteur qui maîtrise sa langue devrait être en mesure d'utiliser tous les registres, et ce, en fonction du but visé de la communication et de la situation (Daviault, 2011). Par ailleurs, l'école a la responsabilité de former des élèves capables de maîtriser le registre standard et de passer d'un registre à l'autre, ce que Corbeil (2007) désigne comme étant la formation de véritables caméléons linguistiques. Or, trois obstacles sont à considérer :

- 1) Une enquête du Conseil supérieur de la langue française (Saint-Laurent, 2008) auprès de 93 jeunes de 24 à 35 ans mettait en évidence que leurs attentes étaient plus élevées quant au respect de la norme écrite que de la norme orale. En effet, bien qu'ils disaient valoriser un français correct à l'oral, surtout dans les situations de communication formelles, les jeunes interrogés semblaient plus ouverts à l'usage des différents niveaux de la langue orale et réticents à relever les écarts par rapport à la norme qu'ils constatent chez leur entourage;
- 2) Il y aurait un certain laisser-aller dans l'utilisation du registre de langue standard dans des situations qui le requièrent, et ce, même de la part de gens instruits

(Maurais, 1999). Par exemple : « Ni la ville ni l'administration ne veulent expliquer qu'est-ce qui s'est passé » (propos réels d'un journaliste de la radio de Radio-Canada) ; « Ça l'aide que vous acceptez la situation » (propos réels d'un professionnel de la santé) et « Ce que je vous parlais hier » (propos réels d'un enseignant).

- 3) Les enseignants eux-mêmes ne maîtrisent pas tous le niveau de langue standard. Il est par conséquent difficile de leur demander d'être à leur tour des modèles auprès de leurs élèves (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2000).

3. Le temps d'enseignement consacré à l'oral

Alors que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport attribue une priorité absolue à la maîtrise du français (langue orale et écrite) dans toutes les matières, les actions ne semblent pas toutes converger vers l'atteinte de cet objectif, notamment le temps d'enseignement. En effet, le temps d'enseignement qui devrait être consacré à l'oral est plutôt minime comparativement à celui dévolu aux activités d'écriture et de lecture. Sénéchal (2011) rappelle que, bien qu'absentes des versions du Programme de 2006 et de 2009, les normes de 1995 s'appliquent encore et prévoient que 20% du temps d'enseignement au premier cycle du secondaire et 10% au deuxième cycle de la classe de français doivent être consacrés au développement des habiletés à l'oral, ce qui se résume très souvent, comme le souligne Lafontaine (2011), à la tradition de l'exposé oral deux fois par année.

4. Les difficultés des enseignants à enseigner et à évaluer l'oral

Pour Lafontaine (2011), l'enseignement de l'oral en classe devrait tenir une place aussi importante que celui de la lecture et de l'écriture. Cependant, les résultats d'une étude de Lafontaine et Messier (2009) ont démontré que



la communication orale demeure le maillon faible de l'enseignement des langues. En effet, les enseignants ressentent un inconfort et une méconnaissance à enseigner et à évaluer l'oral. Tous les enseignants n'incluent pas l'oral dans leur enseignement et, lorsqu'ils le font, une démarche systématique est rarement utilisée. De plus, les outils et moyens d'évaluation à leur disposition ne sont pas toujours satisfaisants pour eux (Dumais, 2011b). Lorsque l'oral est utilisé comme médium d'enseignement, l'enseignant s'attarde à énumérer une série de consignes pour aider l'élève dans sa prise de parole (par exemple : parlez assez fort, occupez tout l'espace, regardez votre auditoire, faites attention aux anglicismes, etc.), ce qui n'est pas mauvais en soi, mais n'assure pas un réel transfert des apprentissages. Il est par la suite difficile à l'enseignant d'évaluer plusieurs éléments (ayant ou pas fait l'objet de consignes) dans une présentation orale de cinq minutes, surtout lorsque ces éléments n'ont pas été enseignés (Dumais, 2011b). Toutefois, enseigner l'oral comme un réel objet d'enseignement selon une démarche systématique claire permet à l'enseignant de fixer des objectifs d'apprentissage aux élèves, d'organiser des mises en pratique visant le transfert des apprentissages et d'évaluer uniquement les éléments enseignés. Lafontaine (2011, p. 7) résume ainsi l'oral en tant qu'objet d'enseignement :

Si l'on se sert d'une production initiale des élèves pour déterminer leurs forces et leurs faiblesses, que l'on tire de cette production deux ou trois objectifs d'apprentissage à travailler en ateliers formatifs en classe, et que l'on greffe le projet à la lecture et à l'écriture, alors oui, on a le temps de faire de l'oral et de l'enseigner.

* Étudiante à la maîtrise en didactique du français à l'Université de Montréal

carine.bertrand@umontreal.ca

Conclusion

Par cet article, nous espérons avoir pu démontrer l'importance de l'enseignement de l'oral en classe de français et avoir fait la lumière sur certaines des raisons qui expliquent le peu de place accordé à l'oral à l'école. Nous espérons également, par les exemples donnés et les explications fournies, que l'enseignement des habiletés à l'oral, notamment, la morphosyntaxe à l'oral, puisse occuper une place de choix dans l'enseignement de l'oral. Que ce soit dans la classe de français ou lors de prises de parole en public, il est fréquent d'entendre des erreurs liées à la maîtrise de la morphosyntaxe. Par conséquent, il ne fait aucun doute que cette composante des compétences orales mérite qu'on s'y attarde en classe de français.

Bibliographie

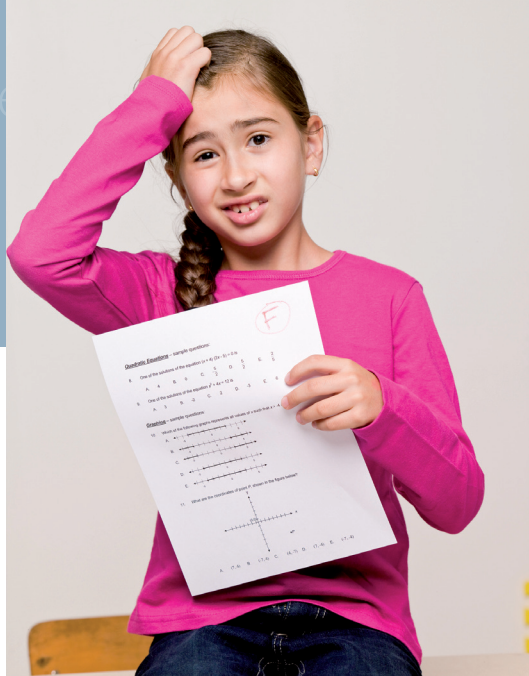
- Corbeil, J.-C. (2007). *L'embarras des langues : Origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*. Montréal : Québec-Amérique.
- Daviault, D. (2011). L'émergence et le développement du langage chez l'enfant. Montréal : Chenelière Éducation, chapitre 10, p.183-202.
- Dumais, C. (2011a). La littératie au Québec : Pistes de solution à l'école préscolaire et primaire. *Forumlecture.ch Plate-forme en ligne pour la littératie*, 2, 1-10. Lien : http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_2_Dumais.pdf
- Dumais, C. (2011b). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (Dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentations de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 17-46). Montréal : Chenelière éducation.



- Gervais, F., Ostiguy, L., Hopper, C., Lebrun, C., Préfontaine, C. (2000). Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire, Québec, Conseil de la langue française.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, 34, p. 119 -144.
- Maurais, J. (1999). *La qualité de la langue : un projet de société*, Québec, Conseil de la langue française.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Montréal, Canada : Bibliothèque nationale du Québec. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Montréal, Canada : Bibliothèque nationale du Québec. Gouvernement du Québec.
- Ostiguy, L., Champagne, E., Gervais, F. et Lebrun, M. (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire*. Québec, Canada : Office québécois de la langue française.
- Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal : Logiques.
- Sénéchal, K. (2011). État des lieux de l'enseignement de l'oral dans la classe de français au secondaire québécois. *Formation et profession*, septembre 2011, p. 44-46.
- St-Laurent, N. (2008). Étude : Le français et les jeunes. Montréal : Conseil supérieur de la langue française.

« Je suis nul en orthographe »

Priscilla Boyer*



Dans la société québécoise, les perceptions à l'égard de la qualité de la langue écrite des élèves et des étudiants sont généralement négatives. Il suffit, pour s'en convaincre, de consulter les quotidiens ou les rapports de l'Office québécois de la langue française (Maurais, 2008). Ces perceptions sont généralement centrées autour d'un volet bien spécifique de la compétence linguistique : la maîtrise de l'orthographe.

Il est vrai que l'orthographe du français est l'une des plus complexes des langues alphabétiques (Fayol et Jaffré, 2008). D'une part, la complexité des correspondances grapho-phonétiques présente un défi de taille à la mémoire des scripteurs. D'autre part, les marques d'accord et de conjugaison étant souvent inaudibles, leur maîtrise nécessite une maturité syntaxique qui se développe tout au long de la scolarité obligatoire et parfois bien au-delà (Cogis, 2005). Or, l'élève est rapidement placé en situation où il doit savoir tout orthographier, tout de suite. Pour Vargas (1996) et Sautot (2002-2003), cela suscite chez certains une insécurité linguistique qui provoque des comportements d'inhibition et d'évitement par rapport à toutes les situations de communication. Ces comportements d'évitement freinent les apprentissages et encouragent les perceptions négatives que les élèves entretiennent à propos de leur propre compétence.

En psychologie, les croyances sur ces compétences et leurs effets sur le comportement ont été étudiés sous différents angles théoriques, notamment celui du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2007), que l'on peut rapprocher de celui des perceptions de compétence de Harter (1999). Selon Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement du comportement et peut expliquer en partie la performance des élèves (Multon, Brown et Lent, 1991). À l'instar de chercheurs américains comme Parajes (2003), des chercheurs québécois ont interrogé les rapports entre le sentiment d'efficacité personnelle des élèves et leur performance en écriture (MELS, 2010) et en orthographe grammaticale (Bégin, 2008). Ils constatent que, de façon générale, plus un élève manifeste un fort sentiment d'efficacité personnelle, plus sa performance sera grande.

Or, ces résultats ne surprennent pas, dans la mesure où le sentiment d'efficacité personnelle se développe notamment à partir d'expériences vécues et peut refléter de manière réaliste les habiletés scolaires de l'élève. Toutefois, certains élèves surévaluent ou sous-évaluent de manière importante leurs habiletés, présentant alors des biais d'évaluation de leur efficacité personnelle. Ainsi, à compétence égale, un élève peut se percevoir hautement compétent (illusion de compétence), un autre peut avoir une vision réaliste de ses capacités et un dernier peut, au contraire, avoir le sentiment qu'il n'est pas du tout à la hauteur (illu-



sion d'incompétence). Ces biais d'évaluation ne sont pas sans conséquence pour ces élèves et affectent leur estime de soi, leur comportement scolaire et leurs performances (Bouffard, Vezeau, Roy et Lengelé, 2011). Mais qu'en est-il de la performance en orthographe?

Pour répondre à cette question, j'ai sondé 295 élèves de la grande région de Montréal sur le plan de leurs habiletés scolaires, de leur sentiment d'efficacité personnelle en orthographe et de leur performance en orthographe grammaticale. De plus, dans les tests statistiques utilisés, j'ai également tenu compte du genre de l'élève. Les résultats obtenus aux tests de régression indiquent une relation linéaire positive entre le biais d'évaluation de son efficacité personnelle en orthographe et la performance en orthographe grammaticale. En effet, le genre et les biais d'évaluation permettent d'expliquer 18,3 % de la variance de la performance des élèves pour la réussite des accords, alors qu'ils expliquent 7,8 % de la variance de la performance des élèves pour la reconnaissance des verbes à l'infinitif. Ainsi, plus le sentiment d'efficacité de l'élève en orthographe est supérieur à celui prédit par la mesure standardisée de ses habiletés scolaires, plus ses résultats à la dictée sont élevés, et vice versa.

De telles conclusions sont préoccupantes dans la mesure où Bouffard et al. (2011) constatent, dans une recherche longitudinale de cinq ans, que les biais d'évaluation de l'efficacité personnelle sont présents chez des élèves québécois dès le 2^e cycle du primaire et qu'ils demeurent relativement stables jusqu'au milieu du cours secondaire, moment où leur étude s'est terminée. Parmi les groupes d'élèves se sous-évaluant, un seul groupe, représentant 3,7 % de l'échantillon, est parvenu à modifier positivement sa trajectoire, en passant de croyances très négatives sur soi à des croyances modérément négatives. Or, Bouffard et al. (2011) constatent que les élèves qui se sous-évaluent

manifestent davantage de comportements psychosociaux négatifs que ceux qui se surévaluent. De plus, leur rendement, à la fin du parcours scolaire, est en deçà des attentes prédites par la mesure standardisée du QI.

Cela dit, les croyances positives et exagérément positives semblent, contrairement à la croyance populaire, être à l'avantage des élèves. Bouffard et al. (2011) rapportent que ce genre d'élèves manifestent un ensemble de comportements psychosociaux positifs, qu'ils sont moins anxieux, moins habités par un sentiment d'imposture et manifestent moins de perfectionnisme négatif. Qui plus est, sur le plan du rendement scolaire, ils obtiennent des résultats supérieurs à ce que la mesure standardisée du QI permet d'anticiper à la fin de l'étude, ce qui pourrait expliquer qu'ils croient également satisfaire davantage les attentes de leurs parents.

En bref, ces résultats attirent l'attention des enseignants sur la présence de biais d'évaluation chez leurs élèves et modifient les perceptions à l'égard des biais positifs d'évaluation que l'on a tendance à vouloir minimiser pour prévenir les échecs scolaires. Au contraire, un élève qui croit fortement en ses capacités a tendance à participer activement en classe, à faire les efforts nécessaires pour réussir, à être davantage motivé, ce qui explique qu'il parvient à de meilleures performances et conforte ses perceptions. Mais l'inverse est également vrai. L'enseignant de français a-t-il un rôle à jouer dans le développement de telles croyances chez ses élèves? Certaines pratiques favorisent-elles le développement de croyances positives? Quel impact produit une correction abusive pour les élèves présentant une illusion d'incompétence? Est-il contreproductif d'aller trop vite en matière d'orthographe et d'anticiper le développement attendu des connaissances grammaticales des élèves? Autant de questions que soulèvent les résultats de ces études.



Bibliographie

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bégin, C. (2008). *Les compétences en orthographe lexicale des élèves de 6^e année du primaire : rôle des facteurs linguistiques et motivationnels*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Bouffard, T. Vezeau, C., Roy, M. et Lengelé, A. (2011b). Stability of biases in self-evaluation and relations to well-being among elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 50, 221-229.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux – pratiques nouvelles*. Paris : Delagrave.
- Fayol, M. et Jaffré J.-P. (2008). *Orthographier*. Angoulême : Presses universitaires de France.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York : The Guilford Press.
- Maurais, J. (2008). *Les Québécois et la norme. L'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*. Publication de l'Office de la langue française. Récupéré le 9 septembre 2010 de http://www.olf.gouv.qc.ca/etudes/etude_07.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec. (2010). *Plan d'action pour l'amélioration du français. (Premier rapport d'étape)*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. Récupéré le 28 mars 2012 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/RapEvalPlanActionAmelFrancais.pdf>
- Multon, K. D., Brown, S.D. et Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes : A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing : a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Sautot, J.-P. (2002-2003). Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe. Discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe. *Repères*, 26-27, 103-112.
- Vargas, C. (1996). Grammaire et didactique plurinormaliste du français. *Repères*, 14, 83-103.
- * Priscilla Boyer est professeure à l'UQTR.
priscilla.boyer@uqtr.ca

TIC TIC TIC

L'enseignement du français à l'heure des TIC

Raymond Nolin *

Alors que les technologies de l'information et de la communication (TIC) envahissent nos écoles, il s'avère nécessaire de prendre le temps de nous questionner sur nos compétences et sur celles de nos élèves dans ce domaine.

Dans nos écoles, plusieurs enseignants n'ont jamais reçu de formation sur l'utilisation des outils technologiques (tableau numérique interactif, ordinateur, etc.). Pourtant, très bientôt, le tableau numérique interactif fera son apparition dans un très grand nombre de classes du Québec en raison de nouvelles mesures implantées par le MELS. Les enseignants auront donc à travailler de plus en plus avec des ordinateurs portables, que ce soit pour le travail personnel ou professionnel. Non seulement auront-ils à utiliser toutes ces nouvelles technologies, mais ils devront également aider les élèves à développer leurs compétences à les utiliser.

Certains enseignants diront que les élèves sont de la génération « informatique » et qu'ils n'ont pas besoin d'être formés, car ils connaissent les ordinateurs. Ce n'est malheureusement pas tout à fait vrai. Les élèves sont en mesure de jouer à des jeux, de clavier et de télécharger des chansons, mais quand vient le temps d'utiliser l'ordinateur à des fins plus scolaires, c'est une tout autre histoire. En effet, les élèves connaissent peu les logiciels tels que Microsoft Word et PowerPoint, très



peu savent utiliser efficacement les correcteurs orthographiques, ils ne savent pas toujours comment faire adéquatement des recherches dans les moteurs de recherche, etc. Il est évident que certains de nos élèves connaissent bien la technologie et que la plupart se débrouillent très bien, mais certaines notions plus scolaires doivent leur être enseignées. En fait, les jeunes n'ont pas peur de s'aventurer. Ils font des essais et parfois des erreurs, mais au moins, ils essaient. Il faut donc profiter de leur engouement pour l'informatique afin de les amener plus loin dans le développement de cette compétence.

C'est en utilisant la technologie au quotidien qu'il est possible de développer la compétence en informatique. Il ne faut donc surtout pas craindre la technologie ou éviter de l'utiliser. Dans quelques années, les tableaux verts risquent d'être de moins en moins présents dans nos classes en raison des nouveaux outils informatiques tels que les tableaux numériques interactifs. La technologie est à nos portes et il faut saisir les opportunités de formation qui s'offrent à nous. Nous y opposer ne donnera malheureusement rien, car peu importe notre point de vue, la technologie est là et elle y est pour rester. Même si nos compétences ne progressent pas, l'implantation des technologies de l'information et de la communication, elle, progressera, et ce, malgré ce que nous en pensons.



Afin d'améliorer la compétence en informatique, plusieurs ressources sont disponibles. Voici quelques sites où se trouvent des tutoriels et des outils de formation. De brèves explications sont données pour chacune des ressources.



Le Site du Zéro offre plusieurs guides d'introduction en ligne qui permettront aux enseignants de se familiariser avec **Windows 7**, **MAS OS 10**, **WORD**, **EXCEL** ou tout autre logiciel. Il est aussi possible de télécharger les guides au format PDF et de s'y référer lorsque nécessaire. Pour tous les détails, consultez *Le Site du Zéro* : <http://www.siteduzero.com>



Voici un lien pour consulter un tutoriel permettant l'appropriation de **Windows 7** : <http://www.siteduzero.com/tutoriel-1167-15455-debuter-en-informatique-avec-windows-7.html>



Mac OS X

Voici un lien pour consulter un tutoriel permettant l'appropriation de **MAC OS 10** : <http://www.siteduzero.com/tutoriel-1167-20222-debuter-avec-mac-os-x.html>

Pour l'appropriation des tableaux numériques interactifs, il est important de savoir qu'il existe deux principaux concurrents dans le domaine. Il y a le **SmartBoard** et l'**ActivBoard**. Les deux types de tableaux ont des avantages et des désavantages. L'un des désavantages est que les logiciels qui permettent l'utilisation des tableaux, *NoteBook* pour le **SmartBoard** et *ActivInspire* pour l'**ActivBoard**, se ressemblent beaucoup, mais ne sont pas toujours compatibles. Voici deux ressources utiles pour l'utilisation du tableau numérique interactif.

Pour le partage des documents et pour avoir accès à une banque presque infinie de ressources (images et activités), il faut s'inscrire aux sites suivants :

- SmartBoard : <http://exchange.smarttech.com/>
- ActivBoard : <http://www.prometheanplanet.com/fr>

Ces deux sites offrent aussi des outils de formation en ligne très intéressants. Pour y accéder, il faut être inscrit aux sites préalablement. Dans les deux cas, il existe des tutoriels en ligne et des manuels de formation à télécharger.

Pour terminer, il est également utile de connaître quelques références pour l'utilisation des TIC en enseignement du français.

- Le numéro actuel (printemps 2012) de la revue *Vivre le primaire* propose un dossier spécial intitulé *Les technologies de l'information et de la communication en éducation*. On y trouve, entre autres, un article de Vincent Grenon intitulé *Des ressources pour s'informer et pour intégrer les TIC avec les élèves*.
- Un article que j'ai écrit en collaboration avec Christian Dumais portant sur l'utilisation du tableau interactif en classe de français a été publié dans le numéro 160 de la revue *Québec français*. Il a pour titre *Le tableau blanc interactif en classe de français*.



- Deux autres articles, écrits par Pascal Grégoire, abordent le thème de la lecture à l'ère du numérique. Le premier article s'intitule *Former des élèves à la lecture numérique* et est paru dans le numéro 157 de la revue *Québec français*. Le second article a pour titre *L'émergence de la lecture numérique* et se trouve dans le numéro 158 de la même revue.
- Un article de Sylvie Blain aborde le thème de l'écriture assistée par ordinateur. Il a pour titre *L'apprentissage de l'écriture avec l'accès direct à l'ordinateur portable*. Cet article se trouve dans le numéro 159 de la revue *Québec français*.
- Finalement, dans le numéro actuel de la revue *Québec français*, j'ai publié un article écrit en collaboration avec Christian Dumais. Il s'agit de la présentation de plusieurs outils permettant l'utilisation des TIC pour travailler l'oral avec les élèves. L'article a pour titre *Des ressources pour enseigner l'oral* et est paru dans le numéro 165 (printemps 2012).

Bibliographie

- Blain, S. (2010). L'apprentissage de l'écriture avec l'accès direct à l'ordinateur portable. *Québec français*, 159, 51-53.
- Dumais, C. et Nolin R. (2012). Des ressources pour enseigner l'oral. *Québec français*, 165, 54-56.
- Grégoire, P. (2010). Former des élèves à la lecture numérique. *Québec français*, 157, 107-108.
- Grégoire, P. (2010). L'émergence de la lecture numérique. *Québec français*, 158, 103-104.
- Grenon, V. (2012). Des ressources pour s'informer et pour intégrer les TIC avec les élèves. *Vivre le primaire*, 25(2), 46-49.
- Nolin, R. et Dumais, C. (2011). Le tableau blanc interactif en classe de français. *Québec français*, 160, 73-74.
- * Enseignant à la Commission scolaire de Montréal (CSDM)
Étudiant à la maîtrise en éducation (UQAM)



Votre tour



Votre tour

Portail pour l'enseignement du français

Le Portail fait peau neuve...pour vous

www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca

Connaissez-vous le *Portail pour l'enseignement du français* ? C'est un lieu de formation, d'information et d'échanges entre les acteurs de l'enseignement du français. Il vise à établir des liens entre les étudiants¹ en formation à l'enseignement du français au primaire, au secondaire et au collégial; les enseignants de français de tous les ordres d'enseignement; les conseillers pédagogiques de français; les formateurs d'enseignants; les responsables administratifs et politiques de l'enseignement du français et les spécialistes de la didactique du français. Il entend ainsi contribuer à l'amélioration de l'enseignement du français au Québec et ailleurs dans le monde et, par-là, à l'épanouissement du français.

Son contenu plus accessible que jamais

En plus des **Actualités**, la page d'**Accueil** comprend quatre sections :

- **Matériel pédagogique** : cette section regroupe des séquences didactiques produites par des étudiants au Baccalauréat en enseignement secondaire (BES français). Ces séquences, qui visent à développer la compétence à lire ou à écrire, articulent lecture, écriture et grammaire à partir de textes de différents genres d'une bonne qualité linguistique et d'une valeur culturelle.

- **Recherches en didactique du français** : deux recherches d'envergure sont présentées dans cette section. *État des lieux de l'enseignement du français* diffuse les résultats issus de sa vaste enquête qui dresse un portrait de l'enseignement du français au secondaire québécois. Longlet *Évaluer la compétence à lire et apprécier des textes au secondaire* donne accès à des documents élaborés et utilisés dans le cadre d'une recherche action qui vise le développement de la compétence à lire par l'enseignement de stratégies efficaces et par l'autoévaluation. Des outils pour les enseignants qui souhaitent mettre en œuvre ces stratégies sont également disponibles.
- **Outils de formation** : cette section contient des ressources telles que des articles publiés dans des revues de vulgarisation scientifique (*Correspondance, Québec français, Vivre le primaire*, etc.), des bibliographies thématiques, des critiques de sites Internet, des diaporamas et des vidéos.
- **Progression dans l'enseignement du français au secondaire québécois** : sont présentés dans cette section deux types de documents. Dans *Comprendre la Progression*, des diaporamas et des articles visent à aider les enseignants à s'appropriier la *Progression des apprentissages en français* pour le secondaire prescrite par le MELS en 2011. *Mettre en œuvre la Progression* pré-

¹ Le masculin est un genre épiciène en français, il ne saurait être vu comme une marque de discrimination envers les femmes.



sente des planifications élaborées par des étudiants au BES français qui illustrent comment on peut enseigner une même notion suivant une progression spiralaire.

L'onglet **Liens utiles** donne accès à des sites Internet pertinents pour l'enseignement du français et la recherche dans ce domaine.

Un lieu d'échanges

Tout visiteur est chaleureusement invité à commenter les ressources consultées et leur utilisation, et à enrichir le *Portail*. Pour ce faire, envoyer les documents à ajouter au *Portail* en écrivant à l'adresse qui suit : enseignementdufrancais@fse.ulaval.ca

Faites connaître¹ vos travaux et vos outils et construisons ensemble un lieu convivial de formation et d'échanges.

Suzanne-G. Chartrand, didacticienne du français et professeure titulaire à l'Université Laval, responsable du *Portail*

et

Sandra Roy-Mercier, enseignante de français au secondaire, webmestre du *Portail*

P.S. Bien que la littérature et les textes littéraires fassent partie de la discipline *français*, peu de ressources de ce site leur sont consacrées, puisqu'il existe un *Portail pour l'enseignement de la littérature* qui lui est consacré. Les visiteurs souhaitant y accéder sont invités à le consulter : <http://www.portail-litterature.fse.ulaval.ca/>

1 La plupart des documents publiés sur le *Portail* adoptent l'orthographe rectifiée.

Quelles sont les connaissances, les représentations et les opinions d'élèves de 4^e et 5^e secondaire sur le français au Québec?

Sandra Roy-Mercier*



Voilà la question à laquelle tentait de répondre la *Mini enquête sur le français au Québec* menée par l'équipe de recherche *État des lieux de l'enseignement du français*¹. Pour ce faire, entre septembre 2011 et janvier 2012, 349 élèves de quatre écoles francophones de Québec et Montréal ont répondu à un questionnaire anonyme sur le sujet, puis 23 ont participé à l'un des quatre groupes de discussion. Avant la publication d'un rapport préparé à l'intention du Conseil supérieur de la langue française, voici quelques constats de l'analyse des résultats qui montrent que ces jeunes Québécois sont préoccupés par la question du français, et ce, qu'ils soient nés au Québec ou non et qu'ils aient le français pour langue maternelle ou pas.

1. Plusieurs jeunes de 15-17 ans ont des connaissances erronées sur la situation du français au Québec. Plusieurs évaluent à la baisse le nombre de Québécois utilisant le français à la maison et ils ont peu

conscience des règles qui régissent la langue d'instruction au Québec.

2. Ils critiquent la *Charte de la langue française* pour des raisons contradictoires : si elle est considérée comme injuste envers les francophones qu'elle oblige à fréquenter l'école en français, elle est critiquée pour son manque de sévérité envers les contrevenants aux règlements sur l'affichage.
3. Bon nombre d'élèves de 15-17 ans jugent la situation du français comme mauvaise et l'avenir de cette langue incertain au Québec. C'est la mauvaise qualité de la langue et la montée de l'anglais qui sont pointées du doigt.
4. Malgré cela, les jeunes que nous avons interrogés parleront français dans dix ans. Ils envisagent leur avenir professionnel de deux façons : marqué par la mobilité géographique et bilingue.

Ces conclusions ne témoignent que d'une partie des données amassées dans le cadre de cette enquête originale qui permet de connaître un peu mieux la relation souvent stéréotypée entre jeunes et langue.

* Enseignante de français à l'École Marcelle-Mallet et étudiante à la maîtrise en didactique du français à l'université Laval

1 La recherche *État des lieux de l'enseignement du français (ÉLEF)* est menée depuis 2008 sous la direction de Madame Suzanne-G. Chartrand, didacticienne et professeure à l'Université Laval. La recherche *ÉLEF* a bénéficié d'une subvention du CRSH de 2008 à 2011.

Entrevue

 avec
Zita De Koninck *

À la suite de la décision du MELS d'imposer l'enseignement intensif de l'anglais langue seconde en 6^e année du primaire à l'ensemble des milieux scolaires, nous avons demandé à une spécialiste du domaine de la didactique des langues secondes du Département de langues, linguistique et traduction de l'Université Laval, Madame Zita De Koninck, ce qu'elle en pensait, à savoir s'il s'agissait d'une bonne décision.

Que pensez-vous de la nouvelle mesure annoncée par le MELS, laquelle prévoit un enseignement intensif de l'anglais langue seconde (ALS) en 6^e année du primaire et dont l'application doit être effective d'ici cinq ans ?

Si l'on veut fournir une réponse simple à cette question, on peut dire que la décision de privilégier un enseignement intensif d'une langue seconde (L2) versus un enseignement échelonné sur plusieurs années serait sans doute très rationnelle. Que cet enseignement ait lieu à la fin du primaire est aussi une bonne chose. En effet, à l'âge de 11 ans, l'enfant serait avantage, comparativement aux enfants plus jeunes, pour apprendre une L2 puisque l'apprentissage de la langue maternelle est complété et que, sur le plan cognitif, le développement de la pensée formelle est beaucoup plus avancé. Aussi, il importe de se rappeler qu'en milieu scolaire, les adolescents et les adultes sont des apprenants plus efficaces que les enfants dans l'apprentissage d'une L2, notamment à cause de la scolarisation qui leur a conféré des moyens d'apprendre.



Reproduite avec l'autorisation de Clément Allard, photographe.

Au Canada anglais, la formule d'un enseignement intensif du français langue seconde (FLS) comme alternative au français langue seconde traditionnel a aussi fait ses preuves, mais il faut comprendre que cet enseignement repose sur des fondements étoffés et un programme très structuré faisant surtout appel à des activités de littératie. Au Québec, depuis les années 1970, de nombreuses études ont tenté de vérifier les effets de l'enseignement intensif de l'anglais et les résultats sont en général positifs, mais il faut aussi comprendre que les milieux ayant fait l'objet des observations souhaitaient en faire l'expérience et que tout n'était pas parfait. Enfin, certains milieux ayant fait l'expérience de cet enseignement intensif en 6^e année déplorent le fait que l'on n'ait pas songé à revoir l'arrimage au secondaire pour la suite des apprentissages à faire.

Somme toute, la question est fort complexe et elle peut donner lieu à une réponse en plusieurs volets si on prend en considération la décision prise en 2006 d'augmenter le nombre d'heures consacrées à l'ALS dans les premières années du primaire, la formation des enseignants qui assureront cet enseignement intensif, les préoccupations des enseignants titulaires eu égard à la compression des matières et aux élèves en difficulté, l'approche pédagogique privilégiée et, enfin, la pertinence d'appliquer cet enseignement intensif à tous les milieux scolaires de la province.

L'augmentation du nombre d'heures au début du primaire a-t-elle fait l'objet d'un suivi ?

Si on tente de répondre à la question en regardant la décision de 2006, on est certes en droit de se demander pourquoi en arriver à une telle mesure en 2011 alors que le choix d'opter pour la formule d'enseignement intensif faisait déjà l'objet d'un débat et n'avait pas été retenue. En effet, en 2006, le MELS, après avoir, quelques années plus tôt, fait amorcer l'apprentissage de l'ALS en 3^e année du primaire au lieu d'en 4^e année, optait pour un enseignement précoce de cette langue, soit dès la maternelle. À cette époque, le MELS, pour appuyer sa décision, prenait en considération les nombreux avantages liés à l'apprentissage précoce de L2 dont les enfants sont privés lorsqu'un tel apprentissage est reporté au moment de l'adolescence. En effet, dans la littérature scientifique, le consensus actuel relativement à l'apprentissage précoce des langues et aux effets bénéfiques du bilinguisme qui en découle est positif (voir à cet effet la synthèse de Mohanty et Perréaux (1997) portant sur les effets positifs du bilinguisme sur l'intelligence, le traitement de l'information, la conscience métalinguistique, la créativité, la flexibilité cognitive et le rendement scolaire). Pensons notamment au développement métalinguistique qui se voit accru. Ce serait, à titre d'exemple, par les jeux de langue auxquels on expose le jeune enfant à la maternelle, qu'on fournit à ce dernier l'occa-

sion d'expérimenter et d'observer le fonctionnement d'un autre code linguistique et qu'en découlerait un renforcement de la conscience métalinguistique de la L1 qui se réalise au contact de la L2.

Ce qui étonne aujourd'hui, c'est le fait que le MELS veuille implanter une nouvelle mesure alors qu'il n'y a pas eu, à ce que je sache, de suivi des cohortes d'élèves ayant fait l'expérience de cet apprentissage précoce de l'anglais. Aussi, lorsque la ministre de l'Éducation annonce qu'en instaurant l'enseignement intensif, les élèves recevront 400 heures de plus d'anglais pendant leur cursus scolaire, se rapprochant ainsi du 1 200 heures nécessaires pour devenir fonctionnels dans une langue seconde (dans le domaine des L2, les spécialistes s'entendent sur un nombre différent, soit 1 500 heures), il semble qu'elle ne prenne pas en considération que le nombre d'heures auquel sont exposés les élèves fluctue énormément d'un milieu scolaire à l'autre. En effet, selon le régime pédagogique, le MELS donne un ordre de grandeur à l'intérieur duquel les écoles doivent se positionner. Les écoles peuvent décider du nombre d'heures assigné aux spécialités à l'intérieur des directives énoncées par le MELS. L'écart peut parfois être fort grand. Par exemple, au 1^{er} cycle du primaire, en 2006, il était suggéré d'ajouter de 45 à 54 minutes par cycle, soit environ 30 heures par année, donc 90 heures de plus. Au 2^e cycle du primaire, le nombre maximum d'heures par année consacré à l'anglais L2 est 72 heures. Il y a environ 40 semaines dans une année scolaire alors 72 heures peuvent même signifier 40 heures. En effet, dans une enquête réalisée, avant cette décision ministérielle, 66% des enseignants interrogés ont dit consacrer la moitié du temps suggéré à l'enseignement de l'anglais L2. Donc les élèves reçoivent entre 36 et 72 heures d'anglais langue seconde en 4^e, 5^e et 6^e années puisque les choix sont faits localement. Donc en trois ans, les élèves pouvaient avoir entre 216 heures et 108 heures.

Au secondaire, c'est sensiblement la même chose, les élèves peuvent recevoir entre 90 heures et 45 heures d'enseignement par année. Donc, à l'issu de leur scolarité dans cet ordre d'enseignement, le nombre peut varier entre 450 heures et 225 heures. Dans la répartition des crédits du secondaire, l'anglais correspond à 4 crédits année (1 crédit = 25 heures).

Enfin, au cégep, les étudiants doivent suivre deux cours de 45 heures. Donc, en 2006, on pouvait prévoir que lorsqu'un étudiant parviendrait à l'université, il aurait eu entre 756 heures ou 423 heures et, avec l'ajout de 90 heures, dans les premières années du primaire, entre 846 heures ou 513 heures. Il est donc difficile de prétendre qu'avec un complément de 400 heures, tous les élèves atteindront le nombre d'heures requis pour devenir fonctionnel dans la L2.

D'après vous, la formation des enseignants sera-t-elle adéquate ?

Il serait également opportun de voir qui sera assigné à la mise en place d'une telle mesure. Les milieux scolaires vont-ils confier cet enseignement à des spécialistes de l'ALS, détenant un baccalauréat et appartenant à ce champ d'expertise, ou vont-ils préférer avoir recours aux enseignants appartenant à leurs commissions scolaires, confiant ainsi cet enseignement à des non-spécialistes ? Encore une fois, à la suite de la décision de 2006, y a-t-il eu un suivi de la part du MELS pour vérifier comment les milieux scolaires étaient parvenus à assurer l'ajout d'heures consacrées à l'apprentissage de l'ALS ? L'enseignement de l'anglais est reconnu comme une spécialité mais, dans les faits, un enseignant formé pour l'enseignement d'autres matières scolaires et qui a à son actif si ce n'est que quelques heures de suppléance en anglais, peut tranquillement cheminer vers une reconnaissance de compétence pour l'enseignement de cette matière. Encore une fois, il importe de comprendre que les choix sont effectués localement et que le niveau d'exigence pour se voir confier des

tâches d'enseignement liées à l'ALS peut varier énormément d'une commission scolaire à l'autre.

Plusieurs enseignants titulaires sont préoccupés par une telle mesure. Croyez-vous que leur inquiétude soit légitime ?

Les préoccupations des enseignants titulaires qui s'interrogent sur la façon de trouver des moyens pour compresser les apprentissages à proposer aux élèves sur une période d'un an et demi, surtout si ces élèves ne sont pas soumis à un programme riche en activités de nature scolaire dans le cadre de cet apprentissage intensif de l'anglais, sont fort légitimes.

Il est très difficile de comprendre ce qui devra être fait pour que les élèves parviennent, dans un temps amputé du quart, à faire tous les apprentissages s'échelonnant sur deux ans. La situation est très particulière au Québec, car en vertu de la Charte de la langue française, il est interdit que des matières scolaires soient enseignées en anglais dans les écoles francophones. Cette contrainte visait à protéger la langue française au Québec. Il est néanmoins étonnant qu'alors que se développent de plus en plus d'écoles bilingues dans le monde et que de nombreux travaux ont mis en lumière les effets du traitement de matières scolaires dans la L2 sur l'apprentissage en soi, que l'on maintienne cette interdiction. Pensons notamment aux travaux de Gajo et Berthou (2008) réalisés en contexte d'écoles bilingues en Suisse et portant sur la construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires. Il ressort de leur enquête et de leurs observations que la L2 intervient dans le processus de conceptualisation et que, par exemple, les sciences, en tant que matière scolaire, seraient très propices pour le développement de la L2, car elles suscitent la production lors de l'exposition de la démarche scientifique. Ces chercheurs adoptent ainsi un point de vue différent des travaux antérieurs qui préconisaient le recours à des contenus de sciences humaines. Enfin, la L2 joue un rôle

de médiation et de remédiation dans la démarche de clarification et elle devient un outil de problématisation. Les élèves, indépendamment de leurs capacités, profiteraient tous de cette participation à la construction des savoirs et les élèves désignés en difficulté ne seraient pas nécessairement désavantagés.

D'ailleurs, la seconde préoccupation des enseignants titulaires touche ces élèves. Nous pouvons réagir à cette dernière en fonction de l'apprentissage de la L2, mais aussi en fonction des apprentissages scolaires. La position ayant pour effet de ne pas soumettre des élèves dont les résultats scolaires seraient faibles à une telle mesure d'anglais intensif soulève les mêmes questions que celles qui ont eu cours lorsque l'immersion française en tant que modèle éducatif a été implantée au Québec. Les éducateurs en faveur de cette position croyaient et alléguaient que ces élèves verraient s'accroître leur retard ou leurs difficultés. Les recherches réalisées par Fred Genesse (1987; 2007) ont prouvé tout le contraire et une synthèse des travaux sur l'apprentissage de l'anglais intensif a révélé sensiblement la même chose pour ces élèves désignés à risque (Bayan 1996). Une synthèse des travaux de recherche réalisés couvrant une quarantaine d'année produite par Cummins (2009) va aussi dans le même sens. En fait, ce sur quoi j'aimerais insister, c'est que même si les craintes d'un effet négatif de l'apprentissage d'une langue seconde sur le développement de la langue maternelle ou sur celui des apprentissages scolaires sont toujours présentes, elles ne sont pas fondées.

L'approche pédagogique à privilégier est-elle suffisamment circonscrite ou plutôt vague ?

Il ne fait pas de doute que le Québec, en optant pour un enseignement intensif de l'anglais reposant sur des activités favorisant l'interaction à l'oral, ne s'offre pas les meilleures garanties de réussir si ces activités ne sont pas assorties d'activités de littératie. L'élève de 6^e année a été scolarisé, l'école est pour lui un milieu d'apprentissage et il est habitué à y

évoluer en réalisant des apprentissages par le biais de la lecture et de l'écriture. Du côté de la recherche, il ressort clairement que la littératie joue un rôle fondamental dans le développement des habiletés langagières dans une L2 et que les activités langagières orales ne peuvent à elles seules assurer le développement d'un solide bilinguisme. Aussi, recourir à la littératie en L2 a des effets sur le développement de la littératie en L1 et ceci est très important à prendre en compte. En effet, le seul fait de mener des activités de littératie dans la L2, que ce soit en termes de temps consacré, mais aussi en termes de sollicitation des processus cognitifs mis en branle dans les activités de lecture et d'écriture, a des retombées positives sur le développement des habiletés de littératie en L1. Les processus cognitifs impliqués dans l'acte de lire et d'écrire étant les mêmes dans les deux langues il y a donc transfert et, par conséquent, économie de temps. En résumé, les choix pédagogiques qui seront faits pour cet enseignement intensif sont-ils déjà bien étayés ou seront-ils improvisés ?

Pensez-vous que cette mesure soit adaptée à tous les milieux ?

Nous sommes en droit de nous demander si l'application de cette mesure à la grandeur de la province est sensée. Pensons à des écoles de Montréal à forte concentration multiethnique et où la langue première, voire seconde, des élèves est déjà l'anglais. Va-t-on proposer un enseignement intensif de l'anglais alors que ces élèves sont en train d'acquérir le français qui sera la langue d'enseignement pour le reste de leur scolarité ? En région, où l'on pratique une intégration progressive à la classe ordinaire des élèves allophones nouvellement arrivés, tout en leur assurant un soutien à l'apprentissage du français, que décidera-t-on pour ces derniers afin que leur cheminement scolaire ne soit pas ralenti ?

Quel serait votre mot de la fin ?

En guise de conclusion, je dirais qu'il faudra faire preuve de prudence dans l'application d'une telle mesure et que les personnes concernées devront être guidées par la rigueur professionnelle pour éviter l'improvisation et surtout les erreurs de parcours.

Merci !

Godelieve De Koninck

Références

- Bayan, P. (1996). *The suitability of the Quebec primary English intensive program for students of low academic ability*, research essay. Ottawa: Carleton University.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. In M.H., Long & C.J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (p.161-181), West Sussex : Wiley- Blackwell.
- Genesee, F (1987). Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education. Chapter 6 In *The suitability of immersion for all student*, 78-99). Cambridge: Newbury House.
- Genesee, F. (2007). French Immersion and At-Risk Students : A Review of Research Evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 654-687.
- Germain, C et Netten, J. (2004). Le français intensif au Canada - Intensive French in Canada, numéro thématique, *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 433 pages.
- Mohanty, A.K. & Perregaux, C. (1997). Language Acquisition and Bilingualism. In J.W. Berry, P.R. Dasen, & T.S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology, 2nd edition, Volume 2: Basic Processes and Human Development* (p. 217-253). Needham Heights : Via-com.

Chronique orthographique

Les règles de la nouvelle orthographe

Chantal Contant*

Les rectifications de l'orthographe du français sont sages et limitées : elles se résument à une dizaine de règles d'harmonisation. Dix vidéos brèves de deux minutes chacune expliquant ces règles peuvent être visionnées gratuitement au menu 5 du site

www.nouvelleorthographe.info

- 1- La plus aimée de ces dix règles est probablement la règle d'écriture d'un numéral composé : on lie systématiquement tous ses éléments par des traits d'union. Exemples : *deux-mille-douze* (2012), *cent-quarante-et-un* (141). Fini, le casse-tête des traits d'union dans les nombres !
- 2- Le pluriel des noms composés donnait aussi du fil à retordre. On appliquera aux noms composés avec trait d'union de type VERBE + NOM ou PRÉPOSITION + NOM la même règle que celle qu'on applique aux noms simples. La plupart des dictionnaires permettent maintenant l'ajout de la marque de pluriel à la fin du nom composé quand il y a plusieurs objets, et l'absence de marque quand le nom est au singulier : *un casse-tête*, *des casse-têtes* ; *un compte-goutte*, *des compte-gouttes* ; *un hors-jeu*, *des hors-jeux*.
- 3- L'accent aigu est réparé en étant remplacé par un accent grave quand il précède une syllabe contenant « e » : *crèmerie*, comme on avait déjà *crème* ; *sècheresse*, comme *sèche*.
- 4- L'accent circonflexe, source de nombreuses erreurs, est devenu facultatif sur les voyelles *i* et *u*. L'application de cette règle est la plus fréquente et la plus visible dans les textes écrits en orthographe rectifiée : *maître*, *connaître*, *paraître*, *brûler*, *flûte*, etc. On maintient toutefois l'accent dans quelques cas de confusion possible, comme dans *dû*, *mûr*, *sûr*, *jeûne* et *il croît*.

5- L'enseignement de la conjugaison des verbes en *-eler* et en *-eter* est facilitée : ces verbes peuvent dorénavant tous se conjuguer sur le modèle de *geler* (*gèle*) et de *acheter* (*achète*), c'est-à-dire avec accent grave au lieu d'une double consonne, à l'exception de deux verbes et de leur famille : *appeler* (*appelle*) et *jeter* (*jette*).

Parmi les cinq autres règles qu'on peut visionner sur Internet, celle qui francise les mots empruntés à d'autres langues est particulièrement bienvenue : elle donne aux mots étrangers un pluriel régulier et une accentuation respectueuse des règles françaises : *un scénario*, *des scénarios* ; *un égo*, *des égos*.

JEU QUESTIONNAIRE

Parmi les mots suivants, lesquels sont touchés par les règles de l'orthographe modernisée ? Quelle est leur forme recommandée de nos jours ?

- a) *deux cent trente*
- b) *des abat-jour*
- c) *des grands-pères*
- d) *des gratte-ciel*
- e) *règlement*
- f) *réglementaire*
- g) *événement*
- h) *île*
- i) *piqure*
- j) *je renouvelle*
- k) *je projette*
- l) *des graffiti*
- m) *diesel*



RÉPONSES

Les formes c), e), k) sont inchangées. Les autres mots sont touchés et les graphies recommandées sont les suivantes : a) *deux-cent-trente*, b) *des abat-jours*, d) *des gratte-ciels*, f) *réglementaire*, g) *événement*, h) *île*, i) *piqure*, j) *je renouvelle*, l) *des graffitis*, m) *diésel*.

* Linguiste, chargée de cours, UQAM [chantal.contant@uqam.ca]

La Francofête 2012 en éducation célébrée au Lion d'Or !

Marie-Hélène Marcoux*

La Francofête en éducation a célébré son 25^e anniversaire au cabaret le Lion d'Or à Montréal le 24 mars dernier. Cette grande fête annuelle qui met en valeur le français est organisée par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, en partenariat avec l'Office de la langue française. Cet événement souligne les efforts réalisés non seulement par les enseignants, mais aussi par les élèves. Sous le thème «Pour la volonté et le plaisir de vivre en français», la remise des Mérites et des prix fut présidée et animée par Madame Ève Christian, météorologue et animatrice à Radio-Canada.

Le Mérite d'honneur

Le Mérite d'honneur en éducation a été remis à Monsieur Vincent Vallières. Cet auteur compositeur interprète met en valeur notre langue française dans les textes de ses chansons et prouve qu'on peut écrire et chanter en français en rejoignant un large public.

Réalisation pédagogique, français langue d'enseignement et langue seconde

Un mérite a également été remis à un récipiendaire de chaque catégorie : primaire, secondaire premier cycle, secondaire deuxième cycle et collégial.

Monsieur Gérald Charron de l'école Pointe-Lévis, de la commission scolaire des Navigateurs, a reçu le Mérite pour son projet «Notre langue des Amériques». J'ai eu le plaisir de lui remettre son prix.



Vincent Vallières



Gérald Charron et
Marie-Hélène Marcoux



Ève-Marie Tremblay

Au secondaire, premier cycle, Madame Rosemary Gagnon, du centre d'éducation des adultes du Saint-Maurice, de Shawinigan, a reçu le prix pour son magazine «Réflexions».

Au deuxième cycle du secondaire, Madame Esther Boyer du Collège François-de-Laval de Québec a reçu le Mérite pour son projet s'intitulant «La flamme de Québec».

Finalement, Madame Ève-Marie Tremblay, du Collège O'Sullivan de Québec, a gagné le Mérite du collégial grâce à son initiative «J'expose ma chanson québécoise».

Le comité organisateur de la Francofête, dont je fais partie, est fier de la célébration de son 25^e anniversaire. Plus de cent personnes ont assisté à cette remise des prix de l'édition 2012 dans ce lieu magnifique.

Bravo à tous ces gagnants !

*Vice-présidente à la pédagogie de l'AQPF



Comité organisateur

Conseil d'orientation

Marie-Hélène Marcoux*

Un conseil d'orientation sous le signe du partage et de l'action

Le conseil d'orientation annuel de notre association s'est tenu le 5 mai dernier à l'Auberge du Lac St-Pierre, à Trois-Rivières. Cette rencontre d'une journée a réuni les membres du conseil d'administration et ceux des différents conseils de section. Cette journée d'échanges visait cinq objectifs :

- ❖ Analyser les résultats du récent sondage de notre association;
- ❖ Consolider notre plan d'action;
- ❖ Clarifier notre mission;
- ❖ Bonifier le document de régie interne;
- ❖ Finaliser le *Guide du congrès*.

Ce temps de réflexion, de planification, d'échanges et de partage annuel est essentiel pour que nous puissions développer une cohésion dans nos actions. La matinée fut consacrée à une discussion de groupes autour des résultats du sondage Internet de même qu'aux priorités sur lesquelles nous voulons miser pour l'année 2012-2013. En après-midi, le travail effectué en sous-équipes pour préciser notre mission, poursuivre la rédaction du *Guide du congrès* et la réflexion sur nos différents rôles fut bénéfique et efficace et nous prouve que lorsque nous unissons nos efforts, les choses avancent !



Il y a encore beaucoup à faire, mais tous s'entendent pour dire que cette journée fut profitable et productive tout en profitant du cadre champêtre de la région du centre du Québec. Lors de notre prochain congrès de novembre à Québec, je vous ferai part des résultats de nos travaux.

* Vice-présidente à la pédagogie.